

La educación, desde la etapa infantil hasta la propia universidad, pasando por todos los niveles intermedios, requiere cada vez más de los alumnos y de los profesores no sólo adquirir conocimientos, sino sobre todo las competencias para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Este artículo revisa algunas de esas competencias básicas para aprender a aprender.

Palabras clave: aprendizaje repetitivo, aprendizaje estratégico, ejercicios, problemas, cooperación, autorregulación del aprendizaje.

Alberto está leyendo las noticias de ayer en el periódico, mientras oye las noticias de hoy en el telediario de la noche, cuando se acerca su hija Laura, que estudia 3.º de la ESO, con su libro de texto en la mano:

—Papá, ayúdame a ver si me sé el examen de geografía de mañana.

—Vale, ¿qué tengo que preguntarte?

—Esto de los ríos y los lagos —indica señalando una página del libro llena de subrayados.

—Bueno, vamos a ver, esto de los tipos de lagos, por ejemplo, aquí dice... Dice que hay unos lagos que se llaman arreicos... ¿Tú has visto o conoces algún lago de éstos? ¿En qué se distingue?

—Ah, no, papá —contesta Laura, claramente molesta—. ¡Así no nos lo va a preguntar!

—Vale, pero aquí dice que esos lagos son los más comunes en España. Alguno tendrás que conocer...

—Ay, papá, pregúntamelo bien.

—De acuerdo... A ver, ¿qué es una albufera?

—¿Qué?, ¡pero si eso no entra! No ves que no está subrayado. ¡No te enteras de nada!

Finalmente, Alberto se atiene al guión prescrito y comprueba que, en efecto, su hija sabe que hay cinco tipos de lagos exógenos (además de arreicos, kársticos, glaciares, eólicos y litó- rales), así como la definición precisa de cada uno de ellos. Laura ha estudiado geografía, ¿pero qué está aprendiendo así? Sin duda, está adquiriendo información, e incluso conocimiento (en este caso, geográfico), pero también está adquiriendo hábitos, creencias y actitudes, con respecto a cómo se aprende y cómo se sabe que se ha aprendido lo necesario

(hay que aprender a responder a las preguntas de la profesora, repitiendo con la mayor precisión posible aquellos contenidos del libro que su profesora ha destacado como importantes). Laura también está *aprendiendo a aprender* (geografía en este caso).

¿Pero es adecuada la forma en que está aprendiendo a aprender? Sin duda, para el examen de mañana es la más adecuada, pero podemos preguntarnos si esa forma de estudiar le ayudará a ser una aprendiz competente. Según Mateos y Pérez Echeverría (2006), para ello debería ser capaz, al menos, de:

- Fijarse metas de aprendizaje y, en su caso, saber revisarlas.
- Resolver problemas con el conocimiento adquirido.
- Ser crítica con ese mismo conocimiento.
- Saber cooperar con otras personas.
- Autoevaluar y autorregular su propio aprendizaje.

Repasemos brevemente en qué consiste cada una de estas cinco competencias y qué es lo que Laura, y otros tantos alumnos, desde la educación infantil (Castelló, 2001) a la educación secundaria (por ejemplo, Monereo, 2001) e incluso ahora también a la universidad (Pozo y Pérez Echeverría, 2009), están aprendiendo al respecto.

Fijarse metas de aprendizaje y, en su caso, saber revisarlas

Un alumno será más competente como aprendiz, será más eficiente aprendiendo a aprender, cuando al enfrentarse a una tarea sea capaz de decidir, de forma autónoma, qué es lo que debe aprender, y cuando sea capaz de revisar, durante el propio proceso de aprendizaje, si se está acercando o no a esas metas fijadas. La meta de Laura es clara: responder bien a las preguntas que le haga mañana su profesora, que a su vez vienen definidas por lo que la propia profesora ha decidido que hay que aprender («eso no entra»..., «así no lo va a preguntar»). Laura no tiene preguntas propias, ni está buscando aprender nada concreto. Contrastémoslo con lo que hace su padre mientras lee el



AULA



periódico y escucha las noticias. Algunas informaciones le llaman la atención más que otras, no toda la información es igualmente relevante para él y nadie decide por él qué debe atender o, en su caso, pensar.

Resolver problemas con el conocimiento (y problematizar el conocimiento adquirido)

Laura, al menos en geografía, está acostumbrada a afrontar situaciones o tareas cerradas, en las que la pregunta está muy bien definida y la respuesta también. No está habituada a hacerse sus propias preguntas, a *inquietarse* sobre lo que aprende, en un sentido muy profundo, el que tiene que ver con motivarse (o «moverse hacia»), con romper la inercia de dar las cosas por supuestas. En cambio, otros alumnos, en otras condiciones —algunas de las cuales se describen en los artículos que componen este monográfico—, están siendo continuamente invitados por sus profesores a preguntarse, a inquietarse, a problematizar lo que saben sobre su propio cuerpo y el ritmo (véase artículo de Torrado, pp. 49-52), las noticias científicas que en-

cuentran en Internet (véase artículo de Gómez Crespo, pp. 53-55), etc.

Ser crítica con ese mismo conocimiento

Por tanto, no se trata sólo de que los alumnos resuelvan problemas con el conocimiento, sino también de que conviertan ese mismo conocimiento, sus famosos conocimientos previos, en un problema, en el motivo (*in-quietud*) de una nueva indagación, de la búsqueda de nuevas metas personales. A diferencia de algunos de esos otros alumnos, Laura se niega a relacionar lo que está estudiando con su propia experiencia (¿dónde ha visto ella un lago arreico, sea lo que sea eso?) y menos aún se atreve a poner en duda sus propias creencias o teorías implícitas sobre el mundo, entre ellas sus propias concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento que, de forma larvada o implícita ha ido adquiriendo desde sus primeros años de escolaridad (véase artículo de Scheuer y De la Cruz, pp. 41-44) y que constituyen otro soporte esencial de su forma de abordar el aprendizaje.

Saber cooperar con otras personas

Otro rasgo que define la forma de aprender de Laura, al menos en geografía, y que limitará su capacidad de aprender en nuevas situaciones, es que es un aprendizaje individual. Es verdad que de vez en cuando se reúne con algunos compañeros para hacer un trabajo —o para bajárselo de Internet, piensa Alberto—, pero *lo que hay que aprender* —o sea, lo que está subrayado en el libro— nunca lo trabaja con sus compañeros. En cambio, los alumnos de algunas de las experiencias descritas en este libro —desde los niños de infantil que están aprendiendo a enviarse correos en el trabajo de Casale, Romanos y Liesa (pp. 45-48), a los alumnos de bachillerato que colaboran para hacer un glosario de términos científicos o para preparar un trabajo en la experiencia descrita por Gómez Crespo (pp. 53-55)— aprenden no sólo del libro o del profesor, sino dialogando con sus compañeros. De hecho, están adquiriendo el hábito de concebir el aprendizaje como un proceso de diálogo con el conoci-

Un alumno será más competente como aprendiz, será más eficiente aprendiendo a aprender, cuando al enfrentarse a una tarea sea capaz de decidir, de forma autónoma, qué es lo que debe aprender, y cuando sea capaz de revisar, durante el propio proceso de aprendizaje, si se está acercando o no a esas metas fijadas

miento, en vez de como la simple apropiación de un conocimiento dado.

Autoevaluar y autorregular su propio aprendizaje

Como hemos visto, Laura estudia para preparar las preguntas que espera de su profesora («¡así no nos lo va a preguntar!») y quiere comprobar con su padre que es capaz de responderlas. Otros alumnos están habituados a enfrentarse a otros sistemas de evaluación que requieren de ellos tomar decisiones sobre su propio conocimiento en aguas mucho más abiertas, más inciertas. Por ejemplo, el artículo de Monereo y Lemus (pp. 56-59) nos habla de un proyecto que sitúa la autoevaluación y la autorregulación en el núcleo del sistema de evaluación, que de esta forma puede pasar de ser una rémora para el cambio educativo a convertirse en uno de sus motores más eficaces.

Como vemos, por tanto, más allá de lo que Laura aprenda esta tarde sobre los ríos y los lagos, y de lo que recuerde sobre ello dentro de unas semanas o meses, un criterio esencial de un buen aprendizaje, Laura está, de una forma u otra, aprendiendo a aprender. La geografía no debería ser sólo un contenido escolar, sino sobre todo un medio para adquirir las competencias necesarias para aprender a aprender (como el dibujo, las ciencias, la escritura o la música, por mencionar sólo cuatro ámbitos desde los que, en las experiencias presentadas en este monográfico, se enseña a aprender, desde la educación infantil al bachillerato). Porque hoy sabemos que no todas las formas de aprender son igualmente eficaces y también sabemos que las formas más eficaces son las menos intuitivas y más difíciles de adquirir (Pozo y otros, 2006), por lo que si queremos que los alumnos aprendan a aprender de una forma menos repetitiva y más compleja que Laura, necesitamos promover otras formas

Hoy sabemos que no todas las formas de aprender son igualmente eficaces y también sabemos que las formas más eficaces son las menos intuitivas y más difíciles de adquirir

de enseñar, cuya meta sea no sólo enseñar geografía (o música o ciencias), sino también, y sobre todo, enseñar a aprender esas materias.

HEMOS HABLADO DE:

- Autorregulación del aprendizaje.
- Competencia de aprender a aprender.

Referencias bibliográficas

- CASTELLÓ, M. (2001): «Enseñar a pensar de forma personal: primeros pasos». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 100, pp. 11-16.
- MATEOS, M.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P. (2006): «El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje», en POZO, J.I., y otros (eds.): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó, pp. 403-418.
- MONEREO, C. (ed.) (2001): *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona. Graó.
- POZO, J.I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P. (eds.) (2009): *Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación de competencias*. Madrid. Morata.
- POZO, J.I., y otros (eds.) (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó.

Juan Ignacio Pozo

Universidad Autónoma de Madrid

nacho.pozo@uam.es

Carles Monereo

Universidad Autónoma de Barcelona

carles.monereo@uab.es